

---

## Influence des productions langagières du natif sur le lecteur d'apprenants intermédiaires ou avancés, en interaction duelle

Catherine Carlo

---

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1469>

ISSN : 1778-7432

**Éditeur**

Association Encrages

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 septembre 1998

Pagination : 191-218

ISSN : 1243-969X

**Référence électronique**

Catherine Carlo, « Influence des productions langagières du natif sur le lecteur d'apprenants intermédiaires ou avancés, en interaction duelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 11 | 1998, mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1469>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Influence des productions langagières du natif sur le lecte d'apprenants intermédiaires ou avancés, en interaction duelle

Catherine Carlo

---

## 1. Objectifs

- 1 L'influence des productions langagières du natif sur l'évolution du lecte d'apprenants s'appropriant la langue-cible en situation interactive se réduit-elle à l'offre de marques langagières empruntées par l'apprenant ou revêt-elle d'autres formes ?
- 2 Les expérimentations et dispositifs d'observation à même d'apporter des éléments de réponse à cette question doivent prendre en compte de multiples situations de discours (diversité des tâches langagières réalisées par un apprenant avec un interlocuteur donné, diversité des types d'interlocuteurs etc.) et l'exploration de ce terrain de recherche est loin d'être achevée, malgré un nombre conséquent de travaux (voir notamment les recherches relatives au S.L.A.S.S.<sup>1</sup>). L'étude longitudinale limitée rapportée ici appréhende pour sa part la relation entre le développement du répertoire de moyens langagiers mis en œuvre par des apprenants intermédiaires ou avancés en interaction et certaines conduites langagières du partenaire natif. Elle se focalise, pour ce faire, sur l'observation du marquage, par trois apprenants, de la modalisation épistémique, dans une tâche d'entretien argumenté, en situation d'interaction duelle en contexte institutionnel (I.D.I.)<sup>2</sup>.
- 3 La perspective interactionniste adoptée, qui fait la part grande à l'activité cognitive de l'apprenant, doit être précisée d'emblée.
- 4 Nous postulons d'une part que l'influence des productions langagières du natif est modulée par différents types de contraintes, générales ou spécifiques, imposées à l'apprenant : en situation d'I.D.I., dans une tâche d'entretien argumenté, l'apprenant est amené à justifier et à modaliser ses propos (contraintes pragmatiques), à improviser en temps réel (double contrainte situationnelle), à mobiliser de façon privilégiée un

répertoire de formes immédiatement disponibles (contrainte cognitive liée à la limitation de la capacité de traitement de la mémoire de travail). Nous postulons d'autre part et conformément aux résultats attestés dans d'autres domaines d'apprentissage, que les acquisitions langagières sont des sous-produits de l'activité langagière des apprenants, ce qui entraîne que toutes les acquisitions correspondent à un sous-ensemble des unités traitées par l'apprenant, en compréhension et en production. Compte tenu de ces présupposés, nos hypothèses sont les suivantes :

- 5 1. Pour répondre aux contraintes précédemment énoncées de la communication dans la situation d'I.D.I., les apprenants privilégient les connaissances anciennes très disponibles, mobilisent donc essentiellement des éléments divers de leur propre répertoire langagier, ce qui entraîne une prévalence du mécanisme de consolidation des connaissances anciennes en mémoire dans la palette des mécanismes acquisitionnels<sup>3</sup>. On s'attend en conséquence à ce que :
  - 6 – le répertoire des formes de modalités épistémiques utilisées par les apprenants s'étende au fil des séances (effet de l'activation des connaissances, repérable dans le cadre du dispositif retenu) ;
  - cette extension soit faiblement imputable à des emprunts directs (à l'identique) faits au natif ;
  - les rectifications d'erreurs portant sur les marques observées soient rares (effet de la contrainte temporelle) ;
  - les lexèmes empruntés au natif, lorsqu'emprunt il y a, ne soient pas fonction de leur fréquence d'emploi chez le natif.
- 7 2. Il existe cependant une influence des productions langagières du natif sur l'évolution des productions des apprenants. Cette influence ne consiste pas essentiellement à fournir des marques langagières nouvelles, empruntées telles quelles, par les apprenants, mais à faciliter l'activation des marques déjà en mémoire.
- 8 Deux effets partiellement cumulatifs sont attendus. Le premier résulte du fonctionnement du discours en interaction duelle : discursivement, toutes les productions et conduites langagières du natif ne revêtent pas la même importance et ne focalisent pas également l'attention des apprenants (Russier, C. ; Stoffel, H. ; Véronique, D. ; 1991). Les questions du natif, dont dépend la poursuite de l'interaction (à la différence des commentaires) mobilisent l'attention des apprenants et entraînent chez ceux-ci l'activation de certains éléments langagiers pragmatiquement souhaitables en situation (en l'occurrence, les modalités épistémiques).
- 9 Le deuxième effet attendu est une conséquence de la structuration des connaissances en mémoire : l'évocation d'un élément d'un champ sémantico-lexical donné augmente l'éveil et la disponibilité d'autres éléments de ce même champ. En prêtant attention aux modalités épistémiques présentes dans les questions modalisées du natif, et dans une moindre mesure, aux modalités épistémiques du natif, hors questions, les apprenants sont amenés à activer ainsi des connaissances langagières par « propagation ». Ils sont alors à même de procéder à des emprunts « transposés » qui consistent en l'emploi d'éléments sémantiquement apparentés à ceux produits par le natif, sans reprendre de façon mimétique les lexèmes formulés.
- 10 Le choix des microsystemes à observer a été déterminé en fonction des caractéristiques de la tâche interactive. L'entretien argumenté, comme toute tâche argumentative, suppose des « actes directs » (Anscombe, 1980) d'exposition d'arguments et des

opérations de modalisation du dit. Il est difficile à l'apprenant dont l'avis est sollicité en I.D.I. de s'en tenir à des stratégies « d'évitement » consistant par exemple en de prudentes descriptions. Par ailleurs, le déséquilibre de l'interaction pédagogique mettant en scène un natif francophone et un apprenant invité à se prononcer sur tel ou tel aspect de la vie en France conduit, pour affirmer une position, à éviter le recours exclusif à l'assertion nécessairement abrupte. La situation de discours choisie favorise donc vraisemblablement chez l'apprenant l'expression de points de vue modulés. Nous nous attachons en conséquence à l'évolution chez les différents apprenants d'une catégorie de la modalité, la modalité épistémique. Nous nous en tenons ici à la position qui considère que la modalité épistémique marque l'expression du point de vue de l'énonciateur sur l'ensemble d'une proposition, ce point de vue allant de l'adhésion fortement affirmée à l'indétermination. La modalité épistémique peut être exprimée par des formes verbales portant la trace de l'énonciateur, par des formes impersonnelles, ou encore par des adverbes (Roulet, 1989), par exemple *je pense, je crois, je doute, certains croient, selon moi, à mon avis, certainement, probablement*, etc.

## 2. Procédure

- 11 Avant d'exposer la méthode adoptée, il faut préalablement mentionner une limite inhérente à une étude conduite hors situation de laboratoire : pendant les six semaines de l'étude, les apprenants ont vécu en France et ont donc eu l'occasion de parler français avec des natifs ou des francophones, hors des interactions organisées par notre dispositif. Cette situation de confrontation à la langue, hors dispositif, n'est pas sans inconvénient pour l'analyse des acquisitions en I.D.I. puisque la situation d'I.D.I. risque d'apparaître, pour partie, comme une situation-test d'un apprentissage réalisé par ailleurs. Sans éliminer complètement ce risque, on a cherché à le minimiser par la sélection des apprenants : pour les trois participants, le temps d'interaction hebdomadaire passé avec le natif est le seul temps d'interaction longue, explicitement focalisé sur l'apprentissage du système de la langue.

### 2.1. Participants

- 12 Trois étudiants volontaires apprenant le français participent à des interactions duelles en contexte institutionnel (I.D.I.) avec une enseignante native, jusqu'alors inconnue d'eux.
- 13 1. JOHN est un étudiant américain âgé de vingt six ans. Il a étudié le français dans l'enseignement secondaire aux États-Unis mais n'a pas poursuivi cet enseignement à l'université. Il est engagé dans des études de sciences politiques. En France depuis neuf mois au début de l'étude, il est inscrit à l'université Paris VIII où il suit des cours de sciences politiques. Il a suivi durant le premier semestre un cours de F.L.E. Il connaît peu d'étudiants français mais quelques étudiants étrangers avec qui il parle français. Il a le projet de partir en Afrique francophone dans le cadre du *Peace Corps* et apprend le français dans ce but.  
2. LING est une étudiante chinoise de vingt huit ans, originaire de Taïwan. Elle est inscrite en maîtrise de F.L.E à Paris VIII, bénéficie donc des cours divers mais ne suit pas de cours de français puisque la connaissance de la langue constitue un pré-requis. Elle a suivi pendant quatre ans, « sans enthousiasme », des études de français à l'université, à Taïwan, et nourrit le projet de devenir professeur dans son pays. Au moment de l'étude, elle est en France depuis presque deux ans.  
3. HANNA est une étudiante allemande de vingt et un ans qui est venue en France dans le cadre du programme d'échanges *Erasmus*. En France depuis neuf mois, elle suit à Paris VIII des études de littérature. Elle a suivi un cours de F.L.E au cours du premier semestre. Elle

a des contacts avec des étudiants étrangers avec qui elle parle français, mais dit rencontrer peu d'étudiants français. Elle a le projet de devenir professeur de français et de sport en Allemagne à l'issue de ses études.

## 2.2. Tâche

- 14 La tâche retenue, l'entretien argumenté, est ainsi désignée pour marquer l'écart avec la situation de discussion, plus complexe en termes de « figuration » : dans un entretien argumenté, les interventions du natif, informatives ou maïeutiques, visent la facilitation de l'expression de l'apprenant et non la confrontation des points de vue. Les entretiens sont menés une fois par semaine, six semaines consécutives, en mai et juin 1994, à l'université Paris VIII. Chaque séance, enregistrée, dure en moyenne 25 minutes. Les thèmes, choisis par le natif, sont les suivants :

- 15 séance 1 : Le C.I.P (contrat d'insertion professionnelle).  
séance 2 : Les croyances des Français (la séance fait suite à la publication d'un sondage par le journal *Le Monde*, sondage parcouru par les étudiants).  
Séance 3 : L'accueil à l'université.  
Séance 4 : La politique en France  
Séance 5 : La situation des S.D.F en France.  
Séance 6 : Le cinéma français.

## 2.3. Démarche

- 16 Deux types d'analyse sont menés, pour évaluer, conformément aux hypothèses, le degré d'autonomie des apprenants dans leur production des marques testées.
- 17 – L'analyse globale porte sur l'examen de différents « taux de modalités épistémiques » des locuteurs :
1. un taux général pour chacun des apprenants et le natif (codés respectivement t ME (A) et t ME (N)) obtenu en faisant le rapport entre le nombre total de modalités épistémiques (ME) émis par un locuteur<sup>4</sup> et le nombre total de mots émis par ce même locuteur.
  2. un taux local pour chacun des apprenants (codé t ME (A) IQ (N)) obtenu en faisant le rapport entre le nombre de ME émis par l'apprenant après questions du natif et le nombre de mots total émis par l'apprenant.
  3. un taux très local pour chacun des apprenants (codé t ME (A) IQM (N)), obtenu en faisant le rapport entre le nombre de ME émis par l'apprenant après questions modalisées du natif et le nombre de mots total émis par l'apprenant.
- L'analyse spécifique s'attache aux diverses formes utilisées par chacun des apprenants et à l'apparition éventuelle de nouvelles formes de modalités épistémiques au fil des séances, qu'elle met en relation avec les productions langagières du natif. Elle examine notamment ce qu'il en est de l'emprunt direct et indirect de certaines formes au natif et de la rectification spontanée par l'apprenant de formes erronées dans la situation d'interaction décrite.
3. Résultats 3.1. Activation et évolution des formes de modalités épistémiques produites par les apprenants : analyse globale
- 18 Le tableau 1 met en regard plusieurs taux de modalités épistémiques : taux général de modalités des apprenants (t ME (A)), taux général de modalités du natif (t ME (N)), taux local de modalités des apprenants après questions modalisées ou non du natif (tME (A) IQ (N)), taux très local de modalités des apprenants après les seules questions modalisées du natif (t ME (A) IQM (N)).

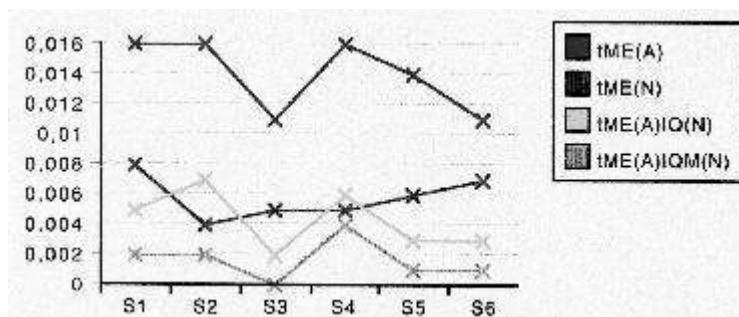
- 19 Ces données sont détaillées et présentées sous forme graphique, séance par séance, dans la figure 1.

Tableau 1 : taux de modalités épistémiques par apprenant  
au cours des six séances

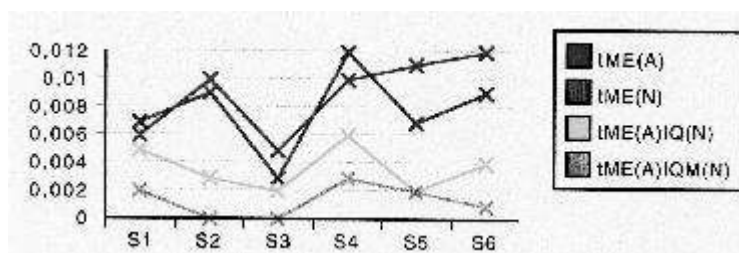
	tME (A)	tME (N)	tME (A)/Q (N)	tME (A)/QM (N)
John	159 — = 0,014 11306	56 — = 0,007 8313	48 — = 0,004 11306	20 — = 0,002 11306
Ling	120 — = 0,01 12426	92 — = 0,008 10876	48 — = 0,004 12426	19 — = 0,0015 12426
Hanna	211 — = 0,019 11076	116 — = 0,013 8765	56 — = 0,005 11076	29 — = 0,003 11076

Figure 1 : Évolution des taux de modalités épistémiques au cours des six séances pour chaque sujet

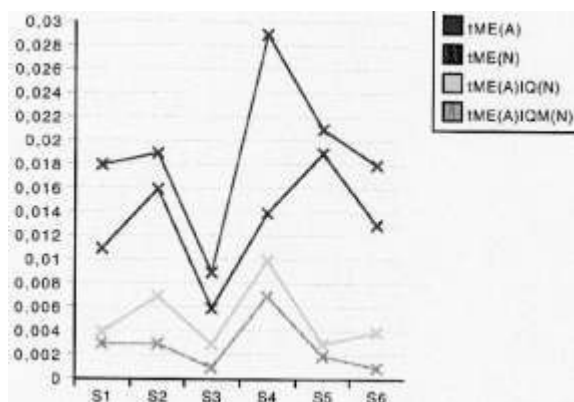
- 20 John



- 21 Ling



- 22 Hanna



- 23 Plusieurs résultats saillants retiennent l'attention. On constate d'abord à la lecture du tableau 1 que le taux de modalités épistémiques des apprenants est toujours supérieur au taux de modalités épistémiques produit par le natif avec un apprenant donné. Les courbes t ME (A) de la figure 1 font apparaître une présence des modalités épistémiques (ME) chez tous les apprenants, à chacune des séances. Il existe des différences inter-individuelles dont nous ne cherchons pas à rendre compte ici. Nous notons qu'il existe aussi, pour les trois apprenants des différences intra-individuelles. Un effet du thème, présent d'ailleurs chez le natif (cf. séance 3), et un effet de l'interaction thème-apprenant sont sensibles ; certains thèmes qui impliquent personnellement l'apprenant ou qui exigent des précautions oratoires sont l'occasion d'un plus grand nombre d'occurrences (thèmes des séances 2 et 4 pour John, thèmes des séances 5 et 6 pour Ling, thèmes des séances 4 et 5 pour Hanna) (cf. figure 1).
- 24 On constate ensuite que le taux de modalités épistémiques a tendance à croître au fil du temps, pour deux apprenants sur trois : si l'on contraste les trois premiers et les trois derniers entretiens (cf. figure 1), on note que le taux de modalités reste stable chez John et s'accroît chez les deux autres : John 0,014 *versus* 0,014, Ling : 0,007 *versus* 0,011, Hanna : 0,015 *versus* 0,022. Ceci suggère un effet de la familiarisation avec l'ensemble de la situation d'I.D.I. ou certains de ses éléments (intégration de la tâche, familiarisation avec le natif etc.) sur le volume des modalités.
- 25 L'examen des résultats du tableau 1 conduit également à s'interroger sur la relation existant entre la production langagière des apprenants et certaines conduites et productions langagières du natif ;
- 26 – Considérons d'abord le taux des ME (N) : on ne peut conclure après analyse, à un lien simple entre le taux de ME produites par le natif et le taux de ME produites par les apprenants. L'ordre des trois taux généraux des apprenants ne coïncide pas avec l'ordre des trois taux généraux du natif. Si l'apprenante qui produit le plus de modalités épistémiques, Hanna, est celle qui est exposée au plus grand nombre dans le discours du natif (cf. tableau 1), on constate que John en produit plus que Ling, qui a davantage l'occasion que lui d'en extraire de l'input. L'examen conjoint des deux courbes t ME (N) et t ME (A) (figure 1), qui montre un tracé proche du parallélisme pour deux apprenants sur trois, suggère l'importance du paramètre « posture de l'apprenant » par rapport à la production du natif. C'est dire autrement qu'en dehors des modalités incluses dans les questions du natif, qui sont l'objet d'attention de tous les apprenants, la prise en compte de la production épistémique du natif par les apprenants relève de leur attitude interactionnelle et acquisitionnelle (et ceci fait écho à la notion de profil d'apprenant proposée par Lambert, 1994). En anticipant une analyse qui va suivre en 3.2, il faut



préciser qu'on ne peut rendre compte de l'activité modalisante des deux apprenantes relativement dépendante de l'activité modalisante globale du natif, en termes d'emprunts directs.

– Considérons ensuite l'incidence des questions du natif sur l'activité modalisante des apprenants : les occurrences de modalités épistémiques produites par l'apprenant qui surviennent après questions du natif (comportant ou non des modalités) constituent environ 30 % de l'ensemble des ME chez John, 40 % chez Ling, 25 % chez Hanna. Peut-on conclure, pour autant, à un effet de l'activité de questionnement du natif sur la production des modalités épistémiques des apprenants ? Certaines des questions peuvent jouer un rôle de déclencheur à plus d'un titre puisqu'elles sont des questions, et des questions comportant des modalités. La comparaison de deux ratios :

[ratio 1 = ME (A) IQM (N), ratio 2 = ME (A) IQ (N)]

Nb total QM (N) Nb total Q (N)

- 27 montre qu'il existe un effet des questions sur la production de modalités épistémiques (ratio 2) mais que cet effet est nettement plus fort quand les questions sont elles-mêmes modalisées (ratio 1), (cf. tableau 2, résultats exprimés en pourcentage).

Tableau 2 : comparaison des ratios 1 et 2

	John	Ling	Hanna
ratio 1	$\frac{20 \times 100}{23} = 87$	$\frac{19 \times 100}{19} = 100$	$\frac{29 \times 100}{30} = 97$
ratio 2	$\frac{48 \times 100}{105} = 46$	$\frac{48 \times 100}{254} = 19$	$\frac{56 \times 100}{170} = 33$

- 28 – Un constat s'impose : la mise en relation des données indique qu'une part des modalités épistémiques produites par les apprenants en I.D.I. n'est pas déclenchée consécutivement à une initiative du natif ; en effet, la somme des modalités imputables à l'effet déclencheur des questions et à l'effet d'entraînement des modalisations du natif hors question est inférieure au nombre de modalités épistémiques produites par les apprenants.

Le déclenchement de l'activation des formes langagières (modalités épistémiques) est donc sous la dépendance de processus mis en œuvre par les apprenants :

- soit de façon autonome,
- soit après prise en compte de certaines activités du natif : questions comportant des modalités, pour une part plus faible, questions sans modalité, et selon la posture interactionnelle et acquisitionnelle des apprenants, modalisation hors question.

3.2. Diversité et évolution des formes de modalité épistémique chez les trois apprenants : analyse spécifique

- 29 Les documents 1, 2, 3, 4, 5, 6 situés en annexes présentent d'une part, les occurrences des formes de modalités épistémiques relevées dans la production de chaque apprenant. Ils mentionnent d'autre part les occurrences de modalités épistémiques et également les expressions épistémiques présentes dans le discours du natif dans l'interaction avec chacun des apprenants.
- 30 La première analyse concerne l'activation de ME nouvellement employées par les apprenants au fil des séances. Comme le montrent les tableaux situés en annexes 1, 3, 5 et comme le résume le tableau 3, tous les apprenants produisent de « nouvelles » modalités épistémiques au fil des séances.



Tableau 3  
Nombre d'occurrences de ME nouvellement employées.

	JOHN	LING	HANNA
Séance 2	4	3	5
Séance 3	1	3	2
Séance 4	2	-	5
Séance 5	1	1	6
Séance 6	2	2	3

- 31 La seconde analyse s'attache aux emprunts de formes langagières au natif. La mise en regard des tableaux consignant les productions de ME des apprenants (annexes 1, 3, 5) et ceux relevant les ME émises par le natif (annexes 2, 4, 6) montre que les occurrences susceptibles d'être considérées comme emprunts purs et simples ne sont pas nombreuses.
- 32 Chez John, on constate à l'examen des données, que seules deux formes (*je trouve* et *à mon avis*), nouvellement employées par l'apprenant, le sont après avoir été produites antérieurement par le natif (d'ailleurs aux cours de séances précédentes). Les formes identiques nouvellement employées par le natif et l'apprenant au cours des mêmes séances l'ont toujours été d'abord par l'apprenant : ainsi *c'est difficile de dire* (séance 2) et *il me semble* (séance 4).
- 33 Les liens qu'on peut établir entre l'apparition chez John de *je trouve* et *à mon avis* et l'emploi de ces mêmes formes chez le natif ne doivent pas être regardés de plus près. Dans les interactions John/natif, une occurrence de *elle trouvait* apparaît une fois chez le natif au cours du premier entretien. Absent chez John durant la première séance, *je trouve* est massivement présent au cours des entretiens suivants (9 fois en séance 2, 3 fois en séance 3, 11 fois en séance 4, 2 fois en séance 5, 10 fois en séance 6). Au fil des entretiens 2, 3, 4, 5, 6, *trouver* est respectivement employé 1, 0, 1, 1 et 2 fois par le natif. Dans tous les cas, l'emploi de *trouver* par l'apprenant précède celui du natif, sauf en séance 4 :
- 34 Séance 4 :
- natif : \*T'as pas l'impression que la vie associative est plus développée + aux États-Unis qu'en France \*
- John : *oui en France*
- natif : ah \*tu trouves qu'en France c'est plus développé \*
- John : *c'est plus euh + l'activité locale \* je trouve qu'il y a beaucoup plus de personnes qui sont intéressées dans les activités locales pour les activités politiques locales*
- 35 Dans le cas examiné, l'emprunt par l'apprenant d'une forme langagière au natif n'est qu'une hypothèse parmi d'autres. Pour rendre compte de l'emploi de cette modalité épistémique par l'apprenant à partir de la deuxième séance, il semble tout aussi justifié d'incriminer un choix autonome de l'apprenant. En ce qui concerne l'autre forme à considérer, une occurrence de *à ton avis* est attestée chez le natif en deuxième séance ; *à mon avis* apparaît par la suite une fois chez John (1 occurrence en séance 4). L'hypothèse de l'emprunt paraît également téméraire dans ce cas. En tout état de cause, et même en admettant comme « empruntées » les deux formes analysées, on constate que le nombre de ces emprunts directs par l'apprenant est faible.
- 36 Chez les deux autres apprenantes, Ling et Hanna, l'apparition des formes nouvelles de ME au fil des séances n'est pas corrélée avec les ME identiques produites par le natif, soit que

les formes en question n'apparaissent pas chez le natif, soit quelles apparaissent postérieurement à leur emploi chez l'apprenant.

- 37 Une autre forme d'influence pourrait consister en l'activation privilégiée par l'apprenant des ME elles-mêmes privilégiées par le natif. Si l'on considère, chez les partenaires de l'I.D.I., des expressions ayant des valeurs proches sur un gradient de modalisation épistémique, par exemple les formes marquant l'adhésion, on constate (cf. tableau 4) que l'emprunt à l'identique des formes souvent employées par le natif n'est pas important.

Tableau 4  
ME et expressions épistémiques marquant l'adhésion  
et utilisées à la fois par le natif et l'apprenant

	penser	trouver	croire	avoir l'impression
John	52	34	2	-
Natif avec john	12	6	<b>8</b>	<b>10</b>
Hanna	10	10	63	13
Natif avec hanna	<b>24</b>	1	8	<b>31</b>
Ling	25	25	23	8
Natif avec Ling	25	13	5	<b>16</b>

- 38 On relève notamment que John ne *croit* quasiment jamais (2 occurrences), n'a jamais *l'impression* alors que *croire* et *avoir l'impression* sont respectivement employés 8 et 10 fois par le natif, qu'Hanna privilégie *je crois* (63 occurrences), proportionnellement peu produit par le natif (8 occurrences), au détriment de *je pense* (10 occurrences), plus employé par son interlocuteur (24 occurrences), et de *avoir l'impression* (utilisé 13 fois par l'apprenante et 31 fois par le natif). Ling, pour sa part, utilise assez massivement *je crois* (23 occurrences), peu employé par le natif (5 occurrences), massivement également *je trouve* (25 occurrences) qui n'est produit que 13 fois par le natif ; inversement, elle a peu recours à *avoir l'impression* (8 occurrences), qui revient plus souvent dans le discours de son interlocuteur natif. (16 occurrences).
- 39 Les trois apprenants qui possèdent dès le premier entretien des moyens linguistiques pour marquer leur plus ou moins grande certitude quant à la validation de ce qui est énoncé ne diversifient donc pas, de manière significative, ces moyens linguistiques en fonction des ME préférentiellement produites par le natif.
- 40 Les résultats des analyses précédentes paraissent plaider pour une large autonomie cognitive des apprenants par rapport aux productions langagières du natif. L'analyse qui suit et qui porte sur les réponses des apprenants aux questions modalisées du natif conduit à nuancer cette appréciation. Si les réponses des apprenants aux questions modalisées du natif ne reprennent pas massivement les modalités utilisées par le natif, il n'en reste pas moins vrai que la quasi-totalité des questions modalisées du natif sont suivies de réponses modalisées de l'apprenant (comme le montrent les tableaux situés en annexes 7, 8, 9). Ceci peut être illustré par l'exemple suivant (Ling séance 4) :
- Natif : \* **t'as l'impression** que l'Europe ça n'intéresse pas beaucoup les Français \*
- Ling : **je crois** que l'Europe ça n'intéresse pas beaucoup aux Français
- 41 Ce résultat est compatible avec l'hypothèse 2 qui prévoit que le traitement par les apprenants de l'input fourni par le natif dans les questions modalisées entraîne l'activation d'éléments appartenant aux champs sémantico-lexicaux concernés, sans que cela se traduise *ipso facto* dans la production de l'apprenant par l'utilisation des lexèmes

produits par le natif. On peut raisonnablement considérer que cette forme d'emprunt « indirect » s'opère également à l'occasion du traitement de l'input hors questions.

- 42 La dernière analyse porte sur la rectification d'erreurs concernant les formes de ME déjà acquises.
- 43 Nous nous attachons à deux exemples, un exemple de rectification d'erreur chez John, un exemple de maintien d'erreur chez Hanna.

John utilise en séance 1 et en séance 2 *je suis en [a k ɔ r d e]*

séance 1 : *je suis en [a k ɔ r d e] avec ça*

séance 2 : *je suis [a k ɔ r d e] avec les personnes qui croient que il y a + pas  
+ je ne pense pas qu'il soit une connexion une ligne entre leur religion  
et leur morale*

- 44 En séance 3, on trouve une occurrence de *je suis en accord avec ça*. Dans ce même entretien on note deux occurrences de *d'accord* employées par le natif, antérieures à la ME prononcée par l'apprenant. Dans ce cas, la rectification phonétique ne s'opère pas après signal de l'erreur par le natif. Elle procède de la part de l'apprenant, soit d'un remaniement spontané de ses connaissances langagières indépendamment de la production du natif, soit d'un rapprochement opéré entre *d'accord* et *être en accord*.
- 45 Hanna utilise massivement *je crois*. Elle n'ignore pas l'emploi de la complétive après le verbe *croire* puisqu'en séance 1, parmi les 5 occurrences rencontrées, on note les deux occurrences suivantes : *je crois que ici les enseignants sont plus recherchés* (qu'en Allemagne) et *je croyais que c'était différent*. Au fil des séances suivantes, *je crois* est très souvent utilisé par l'apprenant mais l'emploi de la complétive introduite par *que* est exceptionnel. Ainsi, sur les 10 occurrences apparues au cours de la séance finale, nous trouvons encore 9 occurrences non suivies de *que* (exemple : *je crois ça change un peu*). Les 8 occurrences de *je crois* + complétive introduite par *que* utilisées par le natif au cours des différents entretiens n'ont pas infléchi la règle à laquelle s'est arrêtée l'apprenante.
- 46 En ce qui concerne les ME, les opérations de rectification ou le maintien d'erreurs par l'apprenant ne semblent donc pas tributaires du nombre d'occurrences conformes aux normes langagières fournies par le natif.

#### 4. Conclusion

- 47 L'examen du traitement des modalités épistémiques par les trois apprenants intermédiaires ou avancés fait apparaître plusieurs résultats saillants, conformes à nos hypothèses :
- 48 – En I.D.I., l'activation des ME est importante, à toutes les séances, chez tous les participants qui disposent dès le départ d'un spectre étendu de formes langagières.
- Si le répertoire des formes exprimant la modalisation épistémique s'accroît chez tous les participants, à toutes les séances, ce développement n'est pas massivement imputable à des emprunts directs faits par l'apprenant au discours du natif.
- La rectification de formes erronées, au fil des séances, lorsqu'elle existe, n'est pas fonction du nombre d'occurrences produites par le natif.
- La majorité des ME employées par les apprenants n'apparaissent pas après une activité langagière repérable du natif. Cependant, des processus d'activation des ME sont déclenchés après prise en compte par l'apprenant de certaines activités langagières du partenaire natif, essentiellement les questions, d'autant plus lorsqu'elles sont modalisées. Pour deux des trois apprenants, la modalisation épistémique hors question intervient

également mais dans une moindre mesure. On peut invoquer là, comme dans le cas des réponses aux questions modalisées du natif, essentiellement une forme d'emprunt « transposé ».

- 49 Nous en concluons donc que la situation d'I.D.I., dont l'activité langagière du natif est un des paramètres, s'avère facilitatrice pour la production de ME des apprenants considérés, davantage par les occasions qu'elle leur offre de déclencher des mécanismes acquisitionnels que par les marques langagières-modèles qu'elle leur fournit. Elle favorise un mécanisme bien identifié, l'activation des connaissances qui, en faisant passer les traces en mémoire d'un état « dormant » à un « état d'éveil », est la condition nécessaire de la consolidation des connaissances par augmentation de la force de ces traces en mémoire (George, 1989). Ce mécanisme est largement mis en œuvre sous l'effet des contraintes du type de l'interaction considérée et, de façon indirecte, sous l'effet de certaines productions langagières du natif (emprunts transposés).
- 50 S.L.A.S.S. : le concept de « second language acquisition support system » (S.L.A.S.S.) forgé sur le modèle brunerien du « language acquisition support system » (L.A.S.S.) s'en inspire pour l'examen des procédures adoptées par les interlocuteurs en interaction, dans l'appropriation d'une langue seconde. Voir par exemple Dausendschön-Gay et Krafft (1990).

---

## BIBLIOGRAPHIE

- ANSCOMBRE, J.C. (1980). « Voulez-vous dériver avec moi ? ». *Communication*, 32 : 61-124.
- CARLO, C. (1997). *Caractère structurant de l'interaction duelle dans l'acquisition d'une langue étrangère*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, non publiée, Université Paris VIII.
- DAUSENSCHON-GAY U. & KRAFFT, U. (1990). « Éléments pour l'analyse du S.L.A.S.S. ». Communication présentée au colloque Interaction et Acquisition : variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs. *Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues*, Bielefeld.
- GEORGE, C. (1989). *Apprendre par l'action*. Paris : P.U.F.
- LAMBERT, M. (1994). « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 4 : 81-106.
- MITTNER, M et VION, R. (1986). « Activités de reprise et gestion des interactions en communication exolingue ». *Langages*, 84 : 25-42.
- ROULET, E. (1989). « Des formes et des emplois des modalités dans l'interaction verbale ». Communication au colloque *Modality in language Acquisition*, Berlin.
- RUSSIER, C. ; STOFFEL, H. ; VERONIQUE, D. (1991). *Modalisations en langue étrangère*. Aix-en-Provence : P.U.P.

## ANNEXES

## ANNEXE 1 :

## Modalités épistémiques employées par John

	séance 1	séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6
je pense	7	4	8	15	11	7
je ne sais pas	3	2		4	1	2
peut-être	3	2		3	2	
il semble	2					
je ne dis pas	1					
il doit être une bonne raison	1					
ça dépend	2		2		2	
je suis/ne suis pas en [ak o r d e]	1	1	1			
je ne suis pas sur	2	2				
je crois	1	J'ai pu croire 1				1
je trouve		9	3	10	2	10
c'est poss. que		1				
biens sur			1			
à mon avis				2		
Il me semble				1	2	
je n'aime pas dire					1	
absolument						1
c'est vrai						1
exactement						1
total	23	25	25	35	28	23

## ANNEXE 2 :

## Modalités épistémiques et expressions ME du natif en I.D.I. avec John

	séance 1	séance 2	séance 3	séance 4	séance 5	séance 6
tu penses/ais	3	1	4	1	2	2
tu sais/je ne sais pas	2		1		1	1
c'est dif à apprécier <sup>1</sup>	1					
il doit y avoir une bonne raison <sup>1</sup>	1					
je/tu crois	1		3		3	1
elle trouvait	1	1		1	1	2
t'as l'impres./on peut avoir l'impres.		2	1	5		2
assurement		1				
c'est improbable		1				
à ton avis		1				
c'est difficile de dire que		1				
je suis d'accord		1				
t'as le sentiment				1		
il me semble				1		1
ça te paraît				1		
probable-ment					2	1
total	9	8	10	10	9	10

1. en contexte *c'est difficile à apprécier et il doit y avoir une bonne raison* peuvent être paraphrasés en *je ne sais pas*.

## ANNEXE 3 :

## Modalités épistémiques employées par Ling

	séance 1	séance 2	séance 3	séance 4	séance 5	séance 6
je pense	4	9		4	6	2
je trouve	5	1	4	2	8	5
je crois/ ils croient	1	3	2	6	2	9
je sais/ne sais pas	1	3	4	6	2	4
avoir l'impression	1	1		3	1	2
peut-être	1					
ne pas être d'accord		1				
je ne déclare pas	1					
ils s'interrogent		1				
je dis			1	1		
c'est vrai			1			
il me paraît			1			
ça me paraît					1	
pas vraiment						2
on pourrait dire						2
total	13	20	13	22	23	25

## ANNEXE 4 :

## Modalités épistémiques et expressions ME du natif en I.D.I. avec Ling

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6
tu pense	4	7		6	8	
tu trouves	4		4	1	1	3
t'as l'impression	2	2		5	1	6
tu veux dire	1	3	2	6		5
tu considères		1		1	1	1
je ne sais pas		1				
Véritablement		1				
tu crois/ne crois pas		3		1	1	
sans doute				1		
je ne suis pas sûre que				1		
vraiment					1	
ça te paraît					1	
tu sais						2
Il t'a semblé						1
il n'est pas sûr que						1
total	12	18	6	22	13	19

ANNEXE 5 :  
Modalités épistémiques employées par Hanna

	séance 1	séance 2	séance 3	séance 4	séance 5	séance 6
c'est sur	1					
je sais/ne sais pas/je ne sais pas trop	7	2	4	8	13	6
je crois/je croyais	5	11	9	16	11	10
je trouve	1	2	1		1	5
avoir l'impression	4		1	4	1	4
je me demande	1					
il me semble	2					
tout à fait	1					
bien sur	1		2	2		3
je pense	1	1	3	1		4
d'accord	1	2			1	
en fait	1					
ça devait	1					
je veux dire	1	5	1	2		
je peux dire		1	2			
peut-être c'est considéré		1	1		2	
je suis sûre		1		1		
c'est vrai		1		1	2	2
j'en doute		1				
on peut dire			1			
vraiment			1	3	3	
plutôt				2		
certainement				1		
quand même				1		
affirmation				1		
+ en tous cas						

je peux imaginer				1	1	
je dirais					1	
je m'en doute que					1	
ça dépend					1	1
je veux pas juger					1	
on pense					1	
d'après ce que j'ai compris					1	
personnellement						1
voilà						1
c'est personnel						1
total	29	28	24	47	41	37



## ANNEXE 6 :

Modalités épistémiques et expressions ME du natif en I.D.I. avec Hanna

	séance 1	séance 2	séance 3	séance 4	séance 5	séance 6
t'as l'impression	3	3	2	15	4	4
tu penses	7	8		2	5	2
c'est sûr	1	1				
je/tu crois	2	2	4			
on a l'impression	1					
t'es sûre	1					
tu ne sais pas	3	3	2		2	
si tu veux	1					
c'est vrai		3	1	1	2	4
c'est pas tout à fait évident		1				
tu veux dire		2	2		2	2
il me semble que		1				
l'impression c'est		1				
d'accord			1		2	1
Effectivement			1		1	
bien sûr			1			
à ton avis				1		1
trouver					1	1
sans doute					1	
ça doit + vb					1	
j'me rends pas compte						1
total	19	25	14	19	21	15

## ANNEXE 7 :

Modalités épistémiques dans les réponses de John aux questions modalisées du natif  
 expressions modalisées modalités épistémiques  
 incluses dans la question incluses dans la réponse

1. tu penses... 1. je ne sais pas
  2. elle trouvait... 2. ça dépend
  3. tu ne sais pas... 3. il semble être évident
  4. tu penses... 4. je suis en [a k o r d e]]
  5. à ton avis... 5. je pense
  6. t'as l'impression... 6. c'est difficile dire
  7. t'as l'impression... 7. ça dépend
  8. il semble... 8. je trouve
  9. t'as l'impression... 9. bien sûr je pense
  10. t'as le sentiment... 10. je pense
  11. tu trouves... 11. je trouve
  12. t'as l'impression... 12. je pense
  13. t'as l'impression... 13. je trouve
  14. ça te paraît... 14. je trouve
  15. c'est bizarre pour toi... 15. j'ai mon avis
  16. tu trouves... 16. je ne sais pas
  17. tu penses... 17. ça dépend
  18. tu crois... 18. je pense
  19. tu penses... 19. je trouve
  20. t'as l'impression... 20. je pense
- 19 ME (A) sur 20 peuvent être interprétées comme « emprunts transposés »

## ANNEXE 8 :

Modalités épistémiques dans les réponses de Ling aux questions modalisées du natif  
 expressions modalisées modalités épistémiques  
 incluses dans la question incluses dans la réponse

1. t'as l'impression 1. je pense
  2. tu penses 2. je pense
  3. t'as le sentiment 3. je crois
  4. t'as l'impression 4. je ne sais pas
  5. tu penses 5. je trouve
  6. tu penses 6. je pensais
  7. t'as l'impression 7. j'ai l'impression
  8. tu penses 8. je ne crois pas
  9. tu penses 9. je pense
  10. tu penses 10. je crois
  11. tu penses 11. je crois
  12. t'as l'impression 12. je crois
  13. tu penses 13. je pense
  14. tu penses 14. je ne sais pas
  15. tu penses 15. je crois
  16. tu penses 16. je pense
  17. tu penses 17. je crois
  18. t'as l'impression 18. je crois
  19. tu veux dire 19. je ne sais pas
- 13 ME (A) sur 19 peuvent être interprétées comme « emprunts transposés ».

## ANNEXE 9 :

Modalités épistémiques dans les réponses de Hanna  
 aux questions modalisées du natif  
 expressions modalisées modalités épistémiques  
 incluses dans la question incluses dans la réponse

1. tu penses 1. je ne sais pas
2. tu penses 2. je crois
3. t'es sûre 3. je ne sais pas
4. tu penses. 4. je crois pas, j'ai l'impression
5. tu penses. 5. j'ai l'impression
6. t'as l'impression 6. je crois
7. ton impression c'est 7. je crois pas
8. tu penses 8. je crois
9. tu penses. 9. je crois
10. tu veux dire 10. ça veut dire
11. t'as l'impression 11. je pense
12. t'as l'impression 12. je ne peux pas dire, je crois
13. t'as le sentiment 13. je crois pas
14. t'as l'impression 14. je crois
15. t'as l'impression 15. je veux dire
16. tu penses 16. je sais pas trop
17. t'as l'impression 17. je crois

18. t'as l'impression 18. on sait plus  
 19. tu veux dire 19. j'ai l'impression  
 20. tu veux dire 20. je crois  
 21. t'as l'impression 21. j'ai l'impression  
 22. t'as l'impression 22. je crois  
 23. tu penses 23. je crois  
 24. tu veux dire 24. je crois  
 25. tu penses 25. je sais pas  
 26. t'as l'impression 26. je sais pas  
 27. tu penses 27. je crois  
 28. tu veux dire 28. je crois  
 29. c'est pas vrai de 29. je crois  
 23 ME (A) sur 29 peuvent être interprétées comme « emprunts transposés ».

## NOTES

1. S.L.A.S.S. : le concept de « second language acquisition support system » (S.L.A.S.S.) forgé sur le modèle brunerien du « language acquisition support system » (L.A.S.S) s'en inspire pour l'examen des procédures adoptées par les interlocuteurs en interaction, dans l'appropriation d'une langue seconde. Voir par exemple Dausendshön-Gay et Krafft (1990).
2. I.D.I. : mettant en jeu deux interlocuteurs, l'Interaction Duellée en Contexte Institutionnel est une interaction exolingue fondée sur un contrat didactique spécifique. Ce contrat génère une probable coopération entre partenaires au statut asymétrique, leur assigne une tâche langagière aux contours peu rigides, induit un certain degré de familiarité dans les échanges entre les partenaires.
3. À la suite de George (1989), par exemple, on considère comme mécanismes acquisitionnels à la fois des mécanismes de création d'unités nouvelles en mémoire par sélection d'éléments de l'input ou par élaboration de connaissances, un mécanisme de fortification des connaissances par consolidation, des mécanismes de transformation du support ou de certains des paramètres du support des connaissances, par exemple par procéduralisation. Une série d'expériences (Carlo, 1997) a montré que la plupart de ces mécanismes pouvaient être mis en œuvre en interaction.
4. Afin de donner la même importance à des formes sémantiquement et fonctionnellement équivalentes, les formes exprimant une modalité épistémique n'ont pas été décomptées en nombre de mots, ainsi : à mon avis = une modalité épistémique, je pense = une modalité épistémique.

---

## RÉSUMÉS

On a réalisé une observation contrôlée de l'évolution de la production des modalités épistémiques de trois apprenants intermédiaires ou avancés, en situation d'interaction duelle

avec un natif, dans un contexte institutionnel, durant six semaines consécutives. L'étude fait apparaître que l'activité langagière autonome de l'apprenant a un effet plus important que les productions langagières du natif sur l'évolution des marques observées. L'analyse met en évidence principalement l'incidence directe ou indirecte des questions du natif, modalisées ou non, sur l'augmentation de la fréquence et de la diversité des modalités épistémiques produites par les apprenants. La notion d'« emprunt transposé » est proposée pour rendre compte des progrès dans l'utilisation de ces dernières.

This study investigates which factors favour the development of learners' means for expressing epistemic modality. The data are taken from the controlled observation of interactions between intermediate and advanced learners and a native speaker of French, the target language, over six weeks in a university setting. The results show that the learners' own production activity determines their development to a greater extent than native speaker input. The effect of native's questions on the frequency and variety of learner's production of epistemic forms was mainly indirect : we propose the notion of « transposed borrowing » to explain the improvement in learners' use.

## INDEX

**Keywords** : interaction, acquisition

**Mots-clés** : etayage, modalités épistémiques

## AUTEUR

CATHERINE CARLO

Université Paris VIII, Départements FLE/COM et Sciences du Langage, 2, rue de la Liberté,  
93526 Saint-Denis Cedex 02